

İTAATKÂR MÜNTESİPTEN AHLÂKÎ ÖZNEYE: İSLÂM VE YENİ PEDAGOJİNİN İMKÂNI

İmdat Demir — Filozof Kirpi

ÖZET

Bu çalışma, İslâmî eğitimin itaatkâr müntesipler yetiştiren geleneksel yapısını eleştirerek akıl, vicdan, özgürlük ve sorumluluk merkezli yeni bir pedagojinin imkânını tartışmaktadır. Metnin temel iddiası, dinî bilgi ile ahlâklı olmanın aynı şey olmadığı; ibadet, ezber ve aidiyetin ancak insan davranışını adalet, merhamet ve dürüstlük yönünde dönüştürdüğünde anlam kazandığıdır. Kur'ân'ın akletme, tefekkür, tedebbür, tefakkuh, nazar ve ibret çağrıları, vahyin akli susturmadığını; aksine insanı ahlâkî muhakemeye davet ettiğini göstermektedir. Mâtürîdî, Mu'tezile, Fârâbî, İbn Miskeveyh, İbn Sînâ, Gazzâlî, İbn Rüşd ve İbn Haldûn üzerinden İslâm düşüncesindeki rasyonel ve ahlâkî damarlar ortaya konulmaktadır. Çocuğu cehennem, günah ve otorite korkusuyla terbiye eden yaklaşımın ise vicdan değil, kaygı, ikiyüzlülük ve teslimiyet ürettiği savunulmaktadır. Kant, Piaget, Kohlberg, Dewey, Freire, Buber, Levinas ve MacIntyre'in görüşleriyle kurulan diyalog, ahlâkî özerklik, gelişim, tecrübe, empati ve özgürleştirici eğitim kavramlarını İslâmî pedagojiyle buluşturmaktadır. Önerilen model; soru sorma hakkını, hüküm ile hikmetin birlikte öğretilmesini, insan haysiyetini, adaletin aidiyete üstünlüğünü, dinî otoritenin eleştirilebilirliğini ve özgürlüğün sorumlulukla tamamlanmasını esas alır. Ahlâkî vaka çözümlemeleri, Sokratik soruşturma, empati çalışmaları, vicdan günlükleri ve toplumsal sorumluluk uygulamaları bu pedagojinin yöntemlerini oluşturur. Bu yaklaşımda öğretmen mutlak hakikatin sahibi değil, öğrenme yolculuğunun rehberidir; çocuk ise üzerine kimlik yazılan boş bir levha değil, kendine özgü akli ve şahsiyeti bulunan insandır. Eğitim, çocuğun zihnini işgal etmek yerine onu gündelik hayatta hakkı, zararı, niyeti ve sonucu birlikte değerlendirebilecek bir yetkinliğe ulaştırmalıdır. Sonuçta amaç, korkuyla itaat eden değil, vicdaniyla düşünen, yanlış emre itiraz eden ve kendi grubunun haksızlığına karşı da adaleti savunabilen ahlâkî özne yetiştirmektir. Böylece iman, baskının değil, bilinçli sorumluluğun ve insanî olgunlaşmanın kaynağı olur.

1

1. Sorunun Anatomisi: Din Eğitimi Neden Ahlâklı İnsan Üretemiyor?

Bir toplumda camilerin sayısı artarken adalet azalıyor, dinî yayınlar çoğalırken yalan sıradanlaşıyor, ibadet görünür hâle gelirken merhamet görünmez oluyorsa orada yalnızca bireysel bir ahlâk sorunu yoktur; eğitimin kurucu mantığında ciddi bir arıza vardır. Çünkü din eğitimi, insanı sadece bazı bilgilerin taşıyıcısı yapmak için değil, o bilgilerin ahlâkî sorumluluğunu üstlenecek bir şahsiyet hâline getirmek için vardır. Buna rağmen birçok Müslüman toplumda din öğretimi ile ahlâk eğitimi birbirinden kopmuş; din, karakter kurucu bir anlam dünyası olmaktan çıkarılarak ezberlenen hükümler, tekrarlanan ritüeller ve itaat edilen otoriteler toplamına indirgenmiştir.

Sorunun merkezinde şu temel karışıklık bulunmaktadır: **Dinî bilgi sahibi olmakla ahlâklı olmak aynı şey değildir.** Bir insan namazın farzlarını bilebilir, fakat çalışanının hakkını yiyebilir. Faizin tanımını ezberleyebilir, fakat borçlusunun çaresizliğini sömürebilir. Kul hakkından uzun uzun söz edebilir, fakat makamını korumak için yalana başvurabilir. Dinin şekline hâkim olmak, onun ahlâkî ruhuna sahip olmayı garanti etmez. Hatta bazen dinî bilgi, karakteri dönüştürmek yerine mevcut bencilliği meşrulaştıran bir zırha dönüşebilir. İnsan, dindar görünüşünün arkasına saklanarak kendisini ahlâkî muhasebeden muaf tutabilir.

Bu nedenle asıl mesele, din eğitiminin ne kadar bilgi aktardığı değil, aktardığı bilginin insanın vicdanında nasıl bir karşılık bulduğudur. Ezberlenen her âyet, öğrenilen her hüküm, yerine getirilen her ibadet, insanın başkasına karşı davranışını değiştirmiyorsa pedagojik süreç tamamlanmamış demektir. Çünkü ahlâk, zihinde depolanan malûmat değil; karar ânında kendisini gösteren bir yöneliştir. İnsan, gücü eline geçirdiğinde ne yaptığıyla; kendisinden zayıf biriyle karşılaştığında nasıl davrandığıyla; kimsenin görmediği yerde hangi tercihte bulunduğuyla ahlâklı olur.

Geleneksel din eğitiminin önemli bir bölümü, çocuğun ne düşündüğünden çok neye itaat ettiğini önemsemiştir. Öğrencinin sorusu değil, sessizliği ödüllendirilmiş; muhakemesi değil, ezberi ölçülmüş; vicdanı değil, uyumu esas alınmıştır. Böyle bir eğitim düzeninde "iyi çocuk", soru sormayan, itiraz etmeyen, büyüklerin sözünü kesmeyen ve kendisine verilen hükmü gerekçe istemeden kabul eden çocuktur. Oysa ahlâkî özne tam da gerekçe sorabilen, bir davranışın sonucunu düşünebilen ve gerektiğinde otorite karşısında vicdanını koruyabilen kişidir.

İtaat ile ahlâk arasındaki fark burada ortaya çıkar. İtaat, davranışın dışarıdan yönlendirilmesidir; ahlâk ise insanın doğruyu içeriden seçebilmesidir. Ceza korkusuyla yalan söylemeyen çocuk, henüz doğruluğun değerini kavramış olmayabilir. Öğretmeninden çekindiği için arkadaşına zarar vermeyen öğrenci, öğretmen ortadan kalktığında aynı davranışı sürdürecektir. Bu nedenle korkuya dayalı eğitim, kısa vadede disiplin üretse bile uzun vadede karakter üretmez. Gözetim altında uslu, denetim kalktığında sorumsuz insanlar yetiştirir.

Din eğitiminin başka bir yanlışı da ibadeti ahlâktan bağımsız bir başarı göstergesi hâline getirmesidir. Çocuğa ibadetin biçimi ayrıntılı biçimde öğretilirken ibadetin insanı hangi ahlâkî sorumluluğa çağırdığı yeterince anlatılmaz. Namazın hareketleri öğretilir, fakat kibri nasıl kırması gerektiği açıklanmaz. Orucun şartları ezberletilir, fakat açlığın yoksulun hâlini anlamaya nasıl vesile olması gerektiği tartışılmaz. Zekâtın oranları bilinir, fakat servetin ahlâkî sorumluluğu konuşulmaz. Böylece ibadet, insanın karakterini dönüştüren bir eylem olmaktan çıkar; kişiye dindarlık belgesi sunan törensel bir gösteriye dönüşür.

Buradaki problem ibadetlerin kendisinde değil, onları ahlâkî bağlamından koparan pedagojidedir. İbadet, insanı adalete yaklaştırmıyorsa şekil olarak tamamlanmış, anlam olarak yarım kalmıştır. Çünkü dinî pratiğin değeri, yalnızca yerine getirilmiş olmasından değil, insanın başkalarıyla ilişkisini dönüştürmesinden doğar. Komşusunu rahatsız eden, çalışanını ezen, kamu malını yağmalayan veya kendisinden farklı olana hakaret eden insanın dindarlığı, pedagojik açıdan ciddi bir başarısızlığın işaretidir. Ritüel vardır, fakat ahlâkî bilinç yoktur.

Bu başarısızlığın bir başka sebebi, dinin çoğu zaman çocuk üzerinde bir denetim aracı olarak kullanılmasıdır. "Allah seni yakar", "Günaha girersin", "Cehenneme gidersin" gibi ifadeler, çocuğun davranışını anlamlandırmak yerine onu korkuyla yönetmek için kullanılmaktadır. Böyle bir dil, Allah tasavvurunu merhamet ve adalet kaynağı olmaktan çıkararak sürekli gözetleyen, hata kollayan ve cezalandırmaya hazır bir otorite imgesine dönüştürür. Çocuk, kötülüğün insana verdiği zararı değil, cezanın kendisine vereceği acıyı düşünür. Böylece ahlâk, başkasının haysiyetini koruma meselesi olmaktan çıkıp kişinin kendi âkibetini güvenceye alma hesabına indirgenir.

Oysa etik, yalnızca “Bana ne olur?” sorusuyla kurulamaz. Ahlâkî düşünce, “Benim davranışım başkasına ne yapar?” sorusuyla başlar. Yalanın günah olması kadar, güveni yıkması da önemlidir. Hırsızlığın haram olması kadar, emeği gasp etmesi de önemlidir. İftiranın yasaklanması kadar, insanın şerefini parçalaması da önemlidir. Rasyonel temelli bir din pedagojisi, hükmü yalnızca ilâhî emir olarak aktarmakla yetinmez; hükmün insanî, toplumsal ve ahlâkî gerekçelerini de görünür kılar.

Din eğitiminin müntesip üretmeye indirgenmesi de ahlâkî çöküşün başlıca sebeplerindendir. Müntesip, aidiyetini sorgulamadan taşıyan kişidir; ahlâkî özne ise kendi grubunun yanlısına da karşı çıkabilen insandır. Bir pedagojinin başarısı, öğrencinin kendi cemaatini ne kadar savunduğuyla değil, kendi cemaatinin haksızlığına ne kadar itiraz edebildiğiyle ölçülmelidir. Çünkü adalet, yalnızca düşmana karşı savunulduğunda erdem değildir. Asıl ahlâk, insanın kendi çıkarına, ailesine, grubuna, mezhebine veya siyasî aidiyetine rağmen adaleti savunabilmesidir.

Bu nedenle din eğitiminin temel sorusu değişmelidir. “Çocuk ne kadar itaat ediyor?” sorusu yerine “Çocuk neden doğru davranması gerektiğini kavrayabiliyor mu?” sorusu sorulmalıdır. “Kaç sûre ezberledi?” sorusunun yanına “Zayıf birine haksızlık edildiğinde ne yapıyor?” sorusu eklenmelidir. “İbadetlerini yerine getiriyor mu?” sorusu, “Kimsenin görmediği yerde de dürüst kalabiliyor mu?” sorusuyla tamamlanmalıdır.

İslâm ve etik arasında rasyonel temelli bir pedagojinin ilk şartı, din eğitimini korku, ezber ve itaat üçgeninden çıkarmaktır. Eğitim, çocuğun zihnini teslim almak değil; aklını çalıştırmak, vicdanını derinleştirmek ve iradesini adalet yönünde güçlendirmek zorundadır. Çünkü dinin ahlâkî anlamı, insanı küçültmekte değil, onu yaptığı tercih sorumluluğunu taşıyabilecek bir özne hâline getirmektedir.

Filozof Kirpi: “Ahlâk üretmeyen din eğitimi, yalnızca kutsal kelimeleri ezberlemiş itaatkâr bedenler yetiştirir.”

3

2. Kur’ân’ın Akıl: Tefekkür, Tedebbür, Tefakkuh ve Ahlâkî Muhakeme

Kur’ân’ın insan tasavvuru, zihnini kapatmış, kendisine söyleneni sorgulamadan tekrarlayan ve hakikati yalnızca otoritenin ağzından bekleyen bir müntesip tipine dayanmaz. Tam tersine Kur’ân, insanı gören, işiten, düşünen, karşılaştıran, hatırlayan, sonuç çıkaran ve kendi nefsinin hesaba çeken bir varlık olarak muhatap alır. Bu nedenle Kur’ânî pedagojinin merkezinde kör itaat değil, **ahlâkî muhakeme** bulunmaktadır. Vahiy insana ne düşüneceğini bildirmekle yetinmez; nasıl düşüneceğini, neye bakacağını, hangi sonuçlardan ibret çıkaracağını ve kendi davranışını hangi ölçülerle sorgulayacağını da öğretir.

Kur’ân’da akletmeye ilişkin çağrılar çokluğu tesadüf değildir. “Akletmez misiniz?”, “Düşünmez misiniz?”, “İbret almaz mısınız?”, “Tedebbür etmezler mi?” biçimindeki hitaplar, insan aklının vahyin karşısında susturulması gereken bir rakip değil, vahyi anlayacak ve hayata taşıyacak temel yeti olduğunu gösterir. Fakat burada söz konusu olan akıl, yalnızca hesap yapan, teknik çözüm üreten veya menfaat gözetken araçsal akıl değildir. Kur’ân’ın çağırdığı akıl; hak ile bâtılı, adalet ile zulmü, merhamet ile hoyratlığı, emanet ile ihaneti birbirinden ayırmaya çalışan **ahlâkî akıldır**.

Akıl, Kur’ânî bağlamda yalnızca zihinsel bir faaliyet değil, insanın bütün varlığıyla hakikate yönelmesidir. Çünkü insan bazen doğruyu bilir, fakat çıkarı nedeniyle doğruya uymaz. Bazen haksızlığı görür, fakat aidiyeti yüzünden susar. Bazen adaletin ne olduğunu kavrar, fakat gücünü kaybetmemek için zulme ortak olur. Demek ki bilgi tek başına yeterli değildir. Akletmek, bilginin vicdanla, iradeyle ve sorumlulukla birleşmesidir. Kur’ân’ın eleştirdiği akılsızlık çoğu zaman bilgisizlikten değil; gerçeği görmesine rağmen ona uygun davranmamaktan doğar.

Bu bağlamda **tefekkkür**, varlık, hayat, ölüm, insan, toplum ve tabiat üzerinde derinlemesine düşünmeyi ifade eder. Tefekkkür, hazır cevapların tekrar edilmesi değil, görünenin ardındaki anlamın araştırılmasıdır. Gökyüzüne bakmak yalnızca fizikî bir gözlem değildir; düzen, ölçü, sınırlılık ve insanın evrendeki yeri üzerine düşündürmektir. Geçmiş toplumların âkıbetini incelemek yalnızca tarih öğrenmek değildir; güç, kibir, zulüm ve çöküş arasındaki ilişkiyi kavramaktır. Kendi nefsine bakmak ise insanın kusurlarını başkasında aramak yerine kendi niyetlerini ve zaafalarını çözümlemesidir.

Bu nedenle tefekkkür temelli bir pedagojide öğrenciye sonuçlar ezberletilmez; olgularla ilkeler arasında bağ kurması öğretilir. Bir çocuğa "israf kötüdür" demek yeterli değildir. İsrafın tabiat üzerindeki yükü, yoksullukla ilişkisi, kaynakların adaletsiz paylaşımı ve insanın sınırsız tüketim arzusu tartışılmalıdır. Böylece hüküm, soyut bir yasak olmaktan çıkar; toplumsal ve ahlâkî anlam kazanan bir sorumluluğa dönüşür.

Tedebbür ise bir sözün, olayın veya davranışın ardını, sonucunu ve muhtemel etkilerini düşündürmektir. Kelimenin çağrışımı, meselenin yalnızca görünen yüzüne bakmamak; sonrasını, arka planını ve neticesini hesaba katmaktır. Tedebbür, ahlâk eğitimi açısından son derece önemlidir. Çünkü insanın yaptığı birçok kötülük, davranışın sonucunu yeterince düşünmemesinden kaynaklanır. Söylenen bir iftiranın bir aileyi nasıl dağıtabileceği, sosyal medyada yazılan bir hakaretin bir gencin ruhunda nasıl bir yara açabileceği, kamu malına verilen küçük bir zararın toplumda nasıl büyük bir çürüme üretebileceği tedebbür yoluyla kavranabilir.

Tedebbürün bulunmadığı yerde dinî hükümler de mekanikleşir. İnsan, bir eylemi yalnızca yasak olduğu için terk eder; fakat o yasağın hangi insanî değeri koruduğunu anlayamaz. Oysa rasyonel din pedagojisi, öğrenciyi sonuç düşünmeye alıştırmalıdır. "Bu davranışın sonunda ne olur?", "Kim zarar görür?", "Güven nasıl etkilenir?", "Bu herkes tarafından yapılırsa nasıl bir toplum ortaya çıkar?" soruları tedebbürün pedagojik araçlarıdır.

4

Tefakkuh, dinî bilginin yüzeyinde kalmayıp onun maksadını, bağlamını ve hikmetini kavrama çabasıdır. Tefakkuh, hükümlerin yalnızca lafzını bilmek değil; onların insanı ve toplumu hangi yönde dönüştürmek istediğini anlamaktır. Bir hükmü ezberlemek kolaydır; o hükmün adaletle, merhametle, maslahatla ve insan haysiyetiyle ilişkisini çözmek ise zihinsel emek ister.

Tefakkuhun zayıfladığı din eğitiminde metin, hayatın üzerine kapanır. Hüküm vardır, fakat hikmet kaybolur. Yasak vardır, fakat neden yasaklandığı bilinmez. İbadet vardır, fakat hangi ahlâkî değişimi üretmesi gerektiği konuşulmaz. Böyle bir eğitim, dini anlamaktan çok dinî cümleleri muhafaza eder. Cümleler korunur, fakat insan korunmaz; biçim sürer, anlam çürür.

Kur'ân'ın akıl çağrısı aynı zamanda **nazar**, yani dikkatle bakma ve gözlemlenme çağrısıdır. Nazar, dünyaya boş gözlerle bakmak değil; olayların ardındaki ilişkileri fark etmektir. Bir toplumda zenginlikle yoksulluk arasındaki uçuruma bakmak, yalnızca ekonomik bir veriyle karşılaşmak değildir; adalet sorusuyla yüzleşmektir. Bir çocuğun korkuyla susturulmasına bakmak, yalnızca aile içi disiplin meselesi değildir; haysiyet ve otorite sorusunu gündeme getirmektir. Rasyonel pedagojinin ilk şartı, öğrencinin dünyaya ahlâkî dikkatle bakabilmesini sağlamaktır.

İbret ise geçmişten ve başkalarının deneyiminden anlam çıkarma yetisidir. Fakat Müslüman toplumların en büyük açmazlarından biri, tarihi överek anlatmaları fakat tarihten ahlâkî ders çıkarmamalarıdır. İbret, geçmiş kutsamak değil; geçmişin yanlışlarını yeniden üretmemektir. Bir devletin zulümle nasıl çürüdüğünü, bir cemaatin sorgulanamaz otorite yüzünden nasıl yozlaştığını, bir toplumun adaleti kaybettiğinde nasıl dağıldığını görmek ibrettir. Tarihi yalnızca zaferlerin mezarlığına dönüştüren eğitim, ibret değil, narsisizm üretir.

Kur'ânî düşünme biçimi bütün bu kavramları birbirine bağlar: Tefekkür anlamı arar, tedebbür sonucu düşünür, tefakkuh derin kavrayış üretir, nazar dikkatli bakmayı sağlar, ibret ise deneyimi ahlâkî bilgiye dönüştürür. Bu bütünlük olmadan din eğitimi eksik kalır. Çünkü çocuk yalnızca "ne yapacağını" değil, "neden yapacağını", "yapmadığında ne olacağını" ve "davranışının başkasına neye mâl olacağını" da öğrenmelidir.

Burada şu sert soru kaçınılmazdır: Kur'ân insanı akletmeye çağırırken, Müslüman pedagojisi neden çoğu zaman soru sormaktan korkan insan yetiştirmiştir? Bunun sebebi Kur'ân'ın akla kapalı olması değil; iktidarın, geleneğin ve otoritenin sorgulanmaktan hoşlanmamasıdır. Soru soran çocuk, yalnızca hükmü değil, hükmü aktaran kişiyi de sınır. "Neden?" sorusu, dinî otoritenin konforunu bozar. Bu nedenle soru, çoğu zaman iman zayıflığı gibi gösterilmiş; itaat ise takvâ sanılmıştır.

Oysa sorgulanmamış inanç güçlü değil, kırılındır. İlk ciddi çelişkide dağılır. Rasyonel temelli İslâm pedagojisi, çocuğun şüphesini bastırmak yerine onu düşünmeye dönüştürmelidir. Soruyu düşman değil, derinleşmenin başlangıcı olarak görmelidir. Çünkü hakikat, sorudan korkmaz; yalnızca sahte otoriteler sorudan korkar.

Kur'ân'ın akı, vahyin yerine geçen bir akıl değildir; vahyi anlayan, yorumlayan ve ahlâkî eyleme dönüştüren akıldır. Akıl susturulduğunda vahiy de hayatın dışında kalır. Geriye yalnızca tekrar edilen cümleler, korkuyla uygulanan hükümler ve sorgulanamayan otoriteler kalır. Bu ise dinin değil, din adına kurulmuş itaât rejiminin zaferidir.

Filozof Kirpi: "Kur'ân'ın 'akletmez misiniz?' diye seslendiği insana 'sorgulama' diyen her pedagoji, vahyi değil kendi otoritesini korur."

5

3. İslâm Düşüncesinde Akıl ve Ahlâk: Mâtürîdî'den İbn Rüşd'e

İslâm düşünce geleneği, aklın dışlandığı, itaatin sorgulanmadan kutsandığı ve ahlâkın yalnızca emre uymaya indirgendığı tek parçalı bir yapı değildir. Bu gelenek içinde akı vahyin düşmanı sayan yönelimler bulunduğu gibi, insanın ahlâkî sorumluluğunu akıl, irade ve özgür tercih üzerinden temellendiren güçlü damarlar da vardır. Sorun, İslâm düşüncesinde rasyonel bir ahlâk anlayışının bulunup bulunmaması değildir. Asıl sorun, bu zengin mirasın hangi kısmının eğitim kurumlarına taşındığı, hangi kısmının unutulduğu ve hangi kısmının siyasî otoriteler tarafından kullanışlı bulunmadığı için kenara itildiğidir.

Çünkü düşünmeyen insan yönetilmesi kolay insandır. İyiliğin neden iyi, kötülüğün neden kötü olduğunu araştırmayan kişi, ahlâkı otoritenin değişken emirlerine teslim eder. Bugün doğru denilen şeye yarın yanlış denildiğinde itiraz edemez; çünkü onun ahlâkî ölçüsü hakikat değil, emri veren makamdır. İslâm düşüncesinin rasyonel damarları ise tam da bu tehlikeye karşı insanın akıl ve vicdan sahibi bir özne olduğunu savunmuştur.

Bu tartışmanın en önemli alanlarından biri, kelâm tarihinde **hüsün ve kubuh**, yani fiillerin iyiliği ve kötülüğü meselesidir. Mu'tezile düşünürleri, bazı davranışların yalnızca Allah emrettiği için iyi, yasakladığı için kötü olmadığını; aklın da adaletin iyiliğini ve zulmün kötülüğünü kavrayabileceğini savunmuşlardır. Buna göre yalan, yalnızca yasaklandığı için kötü değildir; insan ilişkilerindeki güveni yok ettiği, hakikati örttüğü ve başkasına zarar verdiği için de kötüdür. Adalet yalnızca emredildiği için iyi değildir; insanın haysiyetini ve toplumsal düzeni koruduğu için aklen de iyidir.

Bu yaklaşım pedagojik açıdan son derece önemlidir. Çünkü ahlâk, yalnızca "Allah böyle buyurdu" cümlesine indirgenirse öğrenci davranışın insanî gerekçesini kavrayamaz. Emir ile ahlâk arasındaki bağ anlaşılmadığında din, düşünmeyi gereksizleştiren bir kurallar listesine dönüşür. Mu'tezile'nin güçlü yanı,

insanı ahlâkî sorumluluktan kaçamayacağı bir özgürlük alanına yerleştirmesidir. İnsan seçebildiği için sorumludur; akledebildiği için mazeretsizdir. Zulmü zulüm olarak kavrama imkânına sahip olan kişinin "Bana böyle emredildi" diyerek kendisini aklaması mümkün değildir.

Mâtürîdî düşüncesi de aklın dinî ve ahlâkî alandaki rolünü ciddiye alan önemli bir çizgi sunar. Mâtürîdî'ye göre insan, vahyin rehberliğine ihtiyaç duysa da bütünüyle akılsız ve ölçüsüz bırakılmış değildir. Akıl, insanın varlık üzerinde düşünmesini, yaratıcının varlığını kavramasını ve temel ahlâkî ayrımları fark etmesini mümkün kılar. İnsanın sorumluluğu da bu kavrayabilme yeteneğiyle bağlantılıdır.

Mâtürîdî'nin yaklaşımı, rasyonel İslâm pedagojisi için güçlü bir temel oluşturabilir. Çünkü burada çocuk boş bir kap, öğretmen ise mutlak hakikatin sahibi değildir. Çocuğun içinde geliştirilmesi gereken bir muhakeme yeteneği vardır. Eğitim, dışarıdan hüküm doldurmak kadar, içerideki aklî yetiyi harekete geçirme faaliyetidir. Çocuk, yalnızca doğrunun ne olduğunu değil, doğruyu tanıyabileceğini de öğrenmelidir.

Fârâbî, ahlâk ve eğitimi bireysel sınırlar içinde bırakmaz; erdemli insan ile erdemli toplum arasında bağ kurar. Ona göre insanın yetkinleşmesi toplumsal bir süreçtir. İyi hayat, yalnızca kişinin kendi ruhunu kurtarması değil, adaletli ve erdemli bir toplum düzeninin kurulmasıdır. Fârâbî'nin erdemli şehir düşüncesi, pedagojinin siyasî boyutunu görünür hâle getirir. Çünkü kötü bir toplum düzeninde yalnızca bireysel nasihatlerle erdemli insan yetiştirmek mümkün değildir.

Bir çocuk okulda adalet dersi dinliyor, fakat liyakatsizliğin ödüllendirildiği bir topluma çıkıyorsa iki farklı ahlâk dünyası arasında kalır. Ders kitabı dürüstlüğü överken yetişkinler torpil ile işlerini yürütüyorsa eğitim, söz ile hayat arasındaki mesafede çöker. Fârâbî'nin düşüncesi bize ahlâk eğitiminin yalnızca sınıf içi bir faaliyet olmadığını, kurumların da ahlâklı olması gerektiğini hatırlatır. Adaletsiz kurumların içinde adaletli çocuklar yetiştirmek, zehirli toprağa sağlıklı ağaç dikmeye benzer.

İbn Miskeveyh, karakter eğitimi açısından İslâm düşüncesinin en önemli isimlerinden biridir. Ona göre ahlâk, insanın değişmez kaderi değildir. Karakter eğitim, alışkanlık, tecrübe ve iradeyle şekillenebilir. İnsan doğuştan bütünüyle erdemli veya bütünüyle kötü değildir; davranışların tekrarı zamanla huy hâline gelir. Bu anlayış, pedagojiyi kuru nasihatten çıkarıp pratik bir karakter inşasına dönüştürür.

Çocuğa merhamet anlatmakla yetinmek, merhametli davranış üretmez. Paylaşma, özür dileme, hakkı teslim etme, öfkeyi denetleme ve haksızlığa karşı çıkma gibi davranışların gündelik hayat içinde uygulanması gerekir. Ahlâk, yalnızca neyin doğru olduğunu bilmek değil, doğru davranışı süreklilik içinde gerçekleştirebilmektir. İbn Miskeveyh'in erdem anlayışı, ahlâkî bir defalık kahramanlık değil, süreklilik kazanan karakter olarak ele alır.

İbn Sînâ ise insanın aklî ve ruhsal yetkinleşmesini eğitimin temel amaçlarından biri olarak görür. Ona göre insanın gelişimi yalnızca bilgi biriktirmesiyle değil, nefsin düzenlenmesi ve aklın yetkinleşmesiyle gerçekleşir. Eğitim, insanın kabiliyetlerini tanımalı; herkesi aynı kalıba dökmemelidir. Bu yaklaşım, çocuğu cemaatin, ailenin veya devletin ideolojik kopyası hâline getiren pedagojilere ciddi bir itiraz taşır. İnsanların yetenekleri, eğilimleri ve öğrenme biçimleri farklıdır. Tek tip insan üretmeye çalışan eğitim, fıtratı geliştirmez; onu sakatlar.

Gazzâlî, akıl ile ahlâk arasındaki ilişkiyi nefis terbiyesi, niyet ve içsel dönüşüm üzerinden ele alır. Onun düşüncesinde bilmek ile olmak arasındaki fark belirgindir. İnsan iyiliğin ne olduğunu bilebilir, fakat kibri, hırsı ve gösteriş tutkusu yüzünden bildiğine uygun davranmayabilir. Bu nedenle ahlâk eğitimi yalnızca zihne değil, niyete ve karaktere de yönelmelidir.

Gazzâlî'nin bu yaklaşımı, günümüz din eğitiminin en büyük hastalıklarından birini teşhis eder: Dinî bilgi, insanın egosunu küçültmek yerine bazen büyütebilir. Kişi daha çok öğrendikçe daha mütevazı olmak yerine

kendisini başkalarından üstün görebilir. Bilgi, hikmete dönüşmediğinde kibir üretir. Dinî kavramları çok iyi kullanan fakat başkasını aşağılayan insan, bilgilenmiş fakat ahlâken olgunlaşmamıştır.

Bununla birlikte Gazzâlî sonrası düşünce tarihinin tamamını tek bir ismin üzerine yıkmak da kolaycıdır. İslâm dünyasında felsefî aklın gerilemesi yalnızca bir düşünürün görüşleriyle açıklanamaz. Medrese düzeni, siyasî iktidar, mezhep çatışmaları, ekonomik dönüşümler ve otoritenin sorgulanmaktan duyduğu korku birlikte ele alınmalıdır. Felsefenin zayıflaması, basit bir kitap kavgası değil, daha geniş bir iktidar ve zihniyet meselesidir.

İbn Rüşd, akıl ile vahyin çatışmak zorunda olmadığını savunarak bu tartışmada belirleyici bir yer edinir. Ona göre hakikat hakikate aykırı olamaz. Doğru akıl yürütme ile sahih vahiy arasında gerçek bir çelişki varsa ya akıl yürütmede ya da yorumda hata vardır. İbn Rüşd'ün bu ilkesi, rasyonel pedagojinin en güçlü dayanaklarından biridir. Çünkü burada soru sormak imanı tehdit eden bir suç değil, hakikati anlama çabasıdır.

İbn Rüşd'ün yaklaşımı öğrenciye şunu öğretir: Metni anlamak için yalnızca kelimelere değil, maksada ve bağlama da bakmak gerekir. Her ifade aynı düzeyde yorumlanamaz. Aklî deliller ile metin arasında görünen bir gerilim olduğunda düşünmekten kaçmak yerine yorumun imkânları araştırılmalıdır. Bu tavır, dini kırılgan bir dogma olmaktan çıkarır; akılla konuşabilen canlı bir anlam dünyasına dönüştürür.

İbn Haldûn ise eğitimde şiddetin çocuk üzerindeki yıkıcı etkisine dikkat çeker. Baskı altında yetişen çocukların özgüvenlerini kaybettiklerini, yalana ve hileye yöneldiklerini, şahsiyetlerinin ezildiğini belirtir. Bu tespit, yüzyıllar sonra bile ürkütücü biçimde günceldir. Çocuğu döverek, aşağılayarak veya korkutarak terbiye ettiğini zanneden yetişkin, gerçekte ahlâk değil, korkaklık ve ikiyüzlülük üretir. Çocuk doğru davranmayı değil, yakalanmamayı öğrenir.

İslâm düşüncesinin bu farklı damarları bir arada değerlendirildiğinde rasyonel ve etik temelli bir pedagojinin geleneğe yabancı olmadığı görülür. Mâtürîdî aklın kapasitesini, Mu'tezile ahlâkî özgürlüğü, Fârâbî erdemli toplumu, İbn Miskeveyh karakter eğitimini, İbn Sînâ insanın yetkinleşmesini, Gazzâlî niyet ve nefis muhasebesini, İbn Rüşd akıl ile vahyin uyumunu, İbn Haldûn ise şiddetsiz eğitimin gerekliliğini savunur.

Burada yapılması gereken geçmişi romantikleştirmek değildir. İslâm geleneğinde akılcı ve ahlâkî damarlar bulunduğu gibi, iktidara itaati kutsayan, farklı düşünceleri bastıran ve çocuğu sessiz bir nesneye dönüştüren yönelimler de vardır. Mesele, mirasın tamamını kutsamak değil, onun içindeki insanî ve ahlâkî imkânları seçerek yeniden kurmaktır.

İslâmî pedagoji, hangi mirasa yaslanacağına karar vermek zorundadır: Soru soran insanı koruyan hikmet geleneğine mi, yoksa susan müntesibi ödüllendiren otorite geleneğine mi? Bu tercih yalnızca eğitim yöntemini değil, nasıl bir toplum kurulacağını da belirleyecektir.

Filozof Kirpi: "İslâm düşüncesinin aklını gömenler, geleneği korumadılar; yalnızca otoritenin işine yarayan kısmını hayatta bıraktılar."

4. Korku Pedagojisinin Eleştirisi: Günah, Cehennem ve İtaat Üzerinden Çocuk Terbiyesi

Çocuğa Allah'ı anlatmak ile çocuğu Allah'la korkutmak aynı şey değildir. Birincisi anlam, güven, merhamet ve sorumluluk inşa eder; ikincisi ise çocuğun zihninin karanlık bir köşesine her ân cezalandırmaya hazır görünmez bir otorite yerleştirir. Ne var ki geleneksel din eğitiminin önemli bir bölümü, bu iki tutum arasındaki ahlâkî farkı görememiştir. Allah sevgisini geliştirmek yerine cehennem korkusunu büyüttmüş, vicdanı olgunlaştırmak yerine suçluluk duygusunu ağırlaştırmış, çocuğun ahlâkî muhakemesini güçlendirmek yerine onu otoriteye bağımlı hâle getirmiştir.

Korku pedagojisi, çocuğun davranışını kısa süre içinde denetleyebilir. "Bunu yaparsan Allah seni yakar", "Günaha girersin", "Cehennemde yanarsın" gibi ifadeler çocuğu geçici olarak susturabilir. Fakat sessizlik, ahlâk değildir. Çocuğun korkudan vazgeçtiği davranış, o davranışın neden yanlış olduğunu kavradığı anlamına gelmez. Çocuk yalnızca yakalanmaktan, cezalandırılmaktan veya sevgiyi kaybetmekten çekiniyor olabilir. Bu durumda eğitim, iyiyi seçen bir insan değil, cezadan kaçan bir beden üretir.

Ahlâkın başlangıç noktası, kişinin kendisine ne olacağını düşünmesi değildir. Ahlâk, davranışının başkasına ne yaptığını fark etmesiyle başlar. Bir çocuk arkadaşına yalan söylediğinde yalnızca "günaha girdiğini" değil, arkadaşının güvenini kırdığını da kavramalıdır. Bir hayvana zarar verdiğinde yalnızca ilâhî cezadan korkmamalı; acı çeken bir canlıyla karşı karşıya olduğunu hissetmelidir. Kamu malına zarar verdiğinde bunun soyut bir yasak olmadığını, başkalarının hakkını eksilttiğini anlamalıdır.

Korku pedagojisi ise ahlâkî dikkati başkasından çocuğun kendi âkıbetine çevirir. "Ben yanar mıyım?", "Allah beni cezalandırır mı?", "Günahım yazıldı mı?" soruları büyürken, "Ben kime zarar verdim?", "Bu davranış hangi hakkı ihlâl etti?", "Yaptığımı nasıl telâfi edebilirim?" soruları görünmez hâle gelir. Böylece dinî eğitim, insanı başkasının acısına karşı duyarlı hâle getirmek yerine kendi kurtuluş hesabına kapanmış benmerkezci bir dindarlık üretebilir.

Bu anlayışın temelinde, çocuğun iradesine ve aklına duyulan güvensizlik vardır. Çocuk, doğruyu anlayabilecek bir özne olarak değil, ancak korkutularak kontrol altında tutulabilecek tehlikeli bir varlık gibi görülür. Yetişkin, çocuğa gerekçe sunmak yerine tehdit yöneltir; çünkü açıklamak emek ister, korkutmak ise kolaydır. Otoriter yetişkinin pedagojik tembelliği, dinî kelimelerle örtülür.

Bir davranışın neden yanlış olduğunu anlatamayan kişi, "Allah yasakladı" diyerek tartışmayı kapatır. Oysa ilâhî yasağın kendisi, ahlâkî muhakemeyi iptal eden bir duvar değil; onun önünü açan bir çağrı olmalıdır. Yasaklanan davranış hangi insanî değeri korumaktadır? Hangi zararı önlemektedir? Hangi hakkı güvence altına almaktadır? Bu sorular sorulmadığında din, hikmetten kopar ve çıplak otoriteye dönüşür.

Korku pedagojisinin çocuğa verdiği en büyük zararlardan biri, Allah tasavvurunu çarpıtmasıdır. Çocuk, Allah'ı merhametin, adaletin ve varoluşsal güvenin kaynağı olarak tanımadan önce hata kollayan bir gözetmen olarak öğrenirse dinle kurduğu ilişki sevgiye değil kaygıya dayanır. Her düşüncesini, duygusunu ve doğal merakını suç gibi değerlendirmeye başlayabilir. Zihninden geçen bir sorudan, öfkeli olduğu bir ândan veya istemeden yaptığı bir hatadan dolayı kendisini bütünüyle kötü hissedebilir.

Bu noktada günah bilinci ile patolojik suçluluk birbirinden ayrılmalıdır. Günah bilinci, insanın davranışının sorumluluğunu üstlenmesini, zarar verdiğinde özür dilemesini ve telâfiye yönelmesini sağlar. Patolojik suçluluk ise kişiye "Yanlış bir davranış yaptın" demez; "Sen bütünüyle kötüsün" der. Birincisi insanı dönüştürür, ikincisi insanı ezer. Birincisi sorumluluk üretir, ikincisi utanç ve korku üretir.

Çocuğa sürekli günahkâr olma ihtimâli hatırlatıldığında, onun doğal gelişim alanları da dinî denetimin nesnesi hâline gelir. Bedeni, merakı, soruları, arkadaşlıkları ve duyguları yetişkinlerin korkularıyla kuşatılır. Bilhassa beden üzerinden kurulan utanç dili, çocuğun kendisiyle sağlıklı ilişki kurmasını engeller. Çocuk, bedenini korunması gereken bir emanet olarak değil, utanılması ve bastırılması gereken bir suç kaynağı olarak görülebilir.

Böyle bir pedagojide yetişkinin kendi korkuları ve çözülmemiş çatışmaları, çocuğun omuzlarına yüklenir. Çocuk artık kendisi değildir; ailenin dinî itibarının, cemaatin gelecek tasarımının veya öğretmenin disiplin anlayışının taşıyıcısıdır. Onun itaati, yetişkinlerin başarısı; sorusu ise yetişkinlerin başarısızlığı sayılır. Böylece çocuk eğitilmez, işgal edilir.

Korku pedagojisi yalnızca Allah tasavvurunu değil, otorite anlayışını da bozar. Anne, baba, öğretmen, hoca veya cemaat lideri kendisini dinî hakikatin tartışılmaz temsilcisi olarak sunabilir. Çocuğun yetişkine itiraz etmesi, Allah'a itaatsizlik gibi gösterilebilir. Böylece insanî otorite kutsallaştırılır; kutsal ise insanî iktidarın zırhına dönüştürülür.

Bu durum istismara açık bir kişilik üretir. Çünkü çocuğa "Büyükler bilir", "Hoca yanlış yapmaz", "İtiraz edersen günaha girersin" denildiğinde, o çocuk haksızlığa uğradığında kendi sezgilerine güvenemez. İçinde bir şeyin yanlış olduğunu hisseder, fakat otoritenin daha doğru bildiğine inanır. Vicdanı ile emir arasında kaldığında emri seçmeye zorlanır.

Oysa ahlâkî eğitim, çocuğa her otoritenin sınırlı ve eleştirilebilir olduğunu öğretmelidir. Anne-baba yanılabilir. Öğretmen haksızlık yapabilir. Din görevlisi kötü niyetli olabilir. Cemaat lideri yalan söyleyebilir. Devlet zulmedebilir. Saygı, insanın aklını ve vicdanını teslim etmesi anlamına gelmez. Hiçbir makam, haksızlığı haklı hâle getiremez.

Korkuyla terbiye edilen çocuk, çoğu zaman doğru davranmayı değil, görünüşü yönetmeyi öğrenir. Yetişkinin yanında uslu, yalnızken başka türlü davranır. Hatasını açıkça söylemek yerine saklar; çünkü hakikati itiraf etmek güvenli değildir. Yalan, ahlâksızlığın değil, hayatta kalmanın aracı hâline gelir. Ceza ne kadar ağırsa dürüstlük o kadar azalır. Baskıcı eğitim, yalanı ortadan kaldırmaz; yalnızca daha ustalıkla hâle getirir.

Bu nedenle rasyonel ve etik temelli İslâm pedagojisi, ödül ve ceza hesaplarının ötesine geçmelidir. Ahlâkî gelişimin daha olgun biçimi, insanın doğruyu sırf doğru olduğu için seçebilmesidir. Çocuk iyilik yaptığında yalnızca sevap kazanacağını değil, bir insanın haysiyetini koruduğunu da anlamalıdır. Kötülükten kaçındığında yalnızca cehennemden kurtulmayı değil, başkasına zarar vermemeyi gözetmelidir.

9

Bu yaklaşım ceza fikrini bütünüyle ortadan kaldırmaz; fakat cezayı eğitimin merkezi olmaktan çıkarır. Asıl amaç korkutmak değil, sorumluluk kazandırmaktır. Hata yapan çocuk aşağılanmamalı; yaptığı davranışın sonucuyla yüzleştirilmeli, zararı onarması ve yeniden doğru ilişki kurması sağlanmalıdır. Ahlâk, kusursuz görünmek değil, yanlıştan dönebilmektir.

Allah sevgisi de ucuz bir duygusallık biçiminde öğretilmemelidir. Sevgi, sorumluluğu ortadan kaldırmaz; fakat sorumluluğu korkudan kurtarır. Çocuk, Allah'ı zalim yetişkinlerin gökyüzündeki büyütölmüş sureti olarak değil, adaletin ve merhametin kaynağı olarak tanımalıdır. Böyle bir Allah tasavvuru insanı ezmez; ona zulüm karşısında ayağa kalkma cesareti verir.

Rasyonel İslâm pedagojisi, çocuğa "Kork ve itaat et" demez. "Düşün, sonuçları gör, hakkı koru ve yaptığının sorumluluğunu üstlen" der. Çünkü korku disiplin üretebilir, fakat erdem üretemez. Erdem, insanın gözetlenmediği yerde de doğruyu seçebilmesidir.

Filozof Kirpi: "Çocuğu cehennemle susturanlar ona ahlâk öğretmez; yalnızca korkularına dinî bir üniforma giydirebilir."

5. Modern Etik ve Eğitim Kuramlarıyla Diyalog: Kant'tan Paulo Freire'ye

Rasyonel temelli bir İslâm pedagojisi kurmak, yalnızca klasik İslâm düşüncesinin kavramlarını yeniden hatırlamakla tamamlanamaz. Modern dünyanın çocuk, özgürlük, ahlâkî gelişim, otorite ve eğitim üzerine ürettiği düşüncelerle de hesaplaşmak gerekir. Ancak bu hesaplaşma, Batılı kuramları tartışılmaz hakikatler gibi ithal etmek anlamına gelmemelidir. Modern etik ve pedagoji de kendi tarihî bağlamının, insan tasavvurunun ve siyasî tercihlerinin ürünüdür. Yapılması gereken taklit değil; karşılaştırma, eleştiri ve kurucu bir sentezdir / füzyondur.

Bu diyalogun ilk önemli ismi **Immanuel Kant**'tır. Kant'a göre ahlâkî davranış, yalnızca dışarıdan gelen emirlere uymak değildir. İnsan, akli sayesinde kendi davranışının evrensel bir ilkeye dönüşüp dönüşmeyeceğini sorgular. Bir davranış yalnızca kişisel çıkar sağladığı için değil, herkes için geçerli olabilecek bir ilkeye dayandığı için ahlâkidir. Böylece insan, dış otoritenin yönettiği bir nesne olmaktan çıkar ve ahlâkî özerklik sahibi bir özne hâline gelir.

Kant'ın bu yaklaşımı, itaat merkezli din eğitimi açısından sarsıcıdır. Çünkü çocuk yalnızca "Bunu yapmalısın" emrini duymakla yetinmez; "Bu davranış herkes için geçerli bir ilke olabilir mi?" diye düşünmeye çağılır. Meselâ çocuk, kendi çıkarı için yalan söylemenin doğru olduğunu savunuyorsa herkesin aynı durumda yalan söylediği bir dünyada güvenin mümkün olup olmayacağını düşünmelidir. Böylece ahlâk, keyfî emirler toplamı olmaktan çıkar ve tutarlı bir muhakeme alanına dönüşür.

Kant'ın insanı hiçbir zaman yalnızca araç olarak değil, daima aynı zamanda amaç olarak görme ilkesi de İslâmî pedagojinin insan haysiyeti anlayışıyla güçlü bir ilişki kurabilir. Çocuk, ailenin itibarını koruyan bir araç değildir. Cemaatin gelecekteki üyesi, devletin itaatkâr vatandaşı veya öğretmenin başarı göstergesi olarak görülemez. Çocuk kendi başına değeri bulunan bir insandır. Onu korkutarak, aşağılayarak veya iradesini kırarak eğitmek, insanı araçsallaştırmaktır.

Bununla birlikte Kant'ın ahlâk anlayışı, insanın duygularını ve toplumsal bağlarını zaman zaman ikincil hâle getirebilir. İnsan yalnızca soyut akıldan oluşmaz. Merhamet, empati, sevgi, utanç, vicdan ve başkasının acısını hissedebilme yeteneği de ahlâkî davranışın önemli kaynaklarıdır. Rasyonel İslâm pedagojisi bu nedenle Kantçı özerkliği kabul ederken insanı yalnızca kural üreten soyut bir akla indirgeyemez. Akıl, vicdan ve merhamet birlikte geliştirilmelidir.

Çocuğun ahlâkî gelişimini inceleyen **Jean Piaget**, ahlâkın tek seferde hazır olarak kazanılmadığını gösteren önemli bir yaklaşım geliştirmiştir. Piaget'ye göre küçük çocuk başlangıçta kuralları büyüklerin değiştirilemez emirleri olarak görebilir. Zamanla akran ilişkileri, oyun, iş birliği ve karşılıklı saygı sayesinde kuralların insanlar tarafından oluşturulduğunu, niyet ile sonuç arasında fark bulunduğunu ve adaletin yalnızca cezadan ibaret olmadığını kavramaya başlar.

Bu yaklaşım, din eğitimindeki önemli bir hatayı görünür kılar: Çocuğun gelişim düzeyini dikkate almadan ona yetişkinlerin soyut teolojik ve ahlâkî kavramlarını yüklemek. Küçük bir çocuğa ağır günah, sonsuz ceza, kader veya ilâhî hesap gibi kavramları korku diliyle anlatmak pedagojik açıdan sakıncalıdır. Çünkü çocuk bu kavramları yetişkinin soyutlama düzeyiyle değil, kendi somut ve hayal gücüne dayalı dünyasıyla kavrar. Cehennem tasviri, yetişkin için metafizik bir uyarı olabilirken çocuk için geceleri uykusunu kaçıran gerçek bir dehşet sahnesine dönüşebilir.

Lawrence Kohlberg, Piaget'nin yaklaşımını geliştirerek ahlâkî muhakemenin çeşitli aşamalardan geçtiğini savunmuştur. İnsan başlangıçta cezadan kaçınmak veya ödül kazanmak için doğru davranabilir. Daha sonra çevresinin onayını almak, kurallara uymak ve toplumsal düzeni korumak önem kazanır. Daha olgun düzeyde ise insan, kuralların kendisini adalet, hak ve evrensel ahlâk ilkeleri bakımından değerlendirebilir.

Kohlberg'in modeli, korku ve sevap merkezli din eğitiminin sınırlarını açıkça gösterir. Bir çocuk yalnızca cehennemden kaçmak veya cenneti kazanmak için iyilik yapıyorsa ahlâkî muhakemesi henüz çıkar ve karşılık düzeyindedir. "İyilik yaparsam sevap alırım" düşüncesi kötü değildir; fakat ahlâkın son noktası da değildir. Daha ileri düzeyde çocuk, bir davranışı karşılık beklemeden, doğru ve adil olduğu için seçebilmelidir.

Ancak Kohlberg'in kuramı da eleştiriden muaf değildir. Ahlâkı ağırlıklı olarak soyut muhakeme basamaklarıyla değerlendirmek, bakım, ilişki, merhamet ve bağlamsal sorumluluk gibi unsurları zayıflatır. İnsan bazen doğruyu mantıksal olarak bildiği hâlde korku, çıkar veya aidiyet nedeniyle yanlış davranabilir.

Bu nedenle rasyonel pedagojinin hedefi yalnızca iyi muhakeme eden değil, muhakemesinin bedelini ödemeye hazır insan yetiştirmektir.

John Dewey, eğitimi hayattan kopuk bilgi aktarımı olarak görmez. Ona göre insan yaşayarak, deneyerek, problem çözerek ve ortak faaliyetlere katılarak öğrenir. Bu yaklaşım din ve ahlâk eğitimi için son derece değerlidir. Ahlâk, yalnızca kitapta anlatılan erdemler dizisi değil, gündelik hayat içinde sınanan bir pratiktir.

Çocuğa dayanışmayı anlatmak yerine onu ortak bir sorumluluk çalışmasına katmak; hayvan sevgisinden söz etmek yerine yaralı bir hayvanın bakımını üstlenmesini sağlamak; çevre ahlâkını ezberletmek yerine tüketim alışkanlıklarını sorgulatmak daha etkili bir eğitimidir. Çünkü erdem, tanımı bilinerek değil, uygulanarak karaktere dönüşür. Dewey'in tecrübe anlayışı, İslâm'daki amel kavramıyla verimli bir ilişki kurabilir. Bilgi, davranışa dönüşmediğinde eksiktir.

Modern pedagojinin en güçlü eleştirel isimlerinden biri olan **Paulo Freire**, öğrenciyi boş bir hesap, öğretmeni ise bilgiyi bu hesaba yatıran kişi gibi gören eğitimi "bankacı eğitim" olarak eleştirir. Bu modelde öğrenci dinler, ezberler ve tekrar eder; fakat dünyayı sorgulamaz. Eğitim özgürleştirmek yerine mevcut iktidar ilişkilerini yeniden üretir.

Geleneksel din eğitiminin önemli bir bölümü tam da bu bankacı modele benzer. Öğretmen veya hoca konuşur, çocuk susar. Bilgi yukarıdan aşağıya aktarılır. Sorular öğretmenin belirlediği sınırlar içinde sorulur. Çocuk, dinî bilgiyi hayatın adaletsizliklerini çözümlmek için değil, doğru cevapları tekrar etmek için öğrenir. Böylece din, dünyayı değiştiren ahlâkî bir çağrı olmaktan çıkar; mevcut düzene uyum sağlamanın ideolojik aracına dönüşür.

Freire'nin özgürleştirici pedagojisi ise öğrenciyi dünyanın edilgen seyircisi değil, onu okuyabilen ve dönüştürebilen bir özne olarak görür. İslâmî açıdan bu yaklaşım, zulüm karşısında tanıklık, emr-i bi'l-ma'rûf, adalet ve insanın yeryüzündeki sorumluluğu kavramlarıyla ilişkilendirilebilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus, özgürleşmenin yalnızca siyasî sloganlara indirgenmemesidir. Gerçek özgürleşme, insanın hem dış baskılara hem kendi nefsinin tahakkümüne karşı mücadele edebilmesidir.

Martin Buber'in "Ben-Sen" ilişkisi, eğitimde çocuğun nesneleştirilmesine karşı önemli bir imkân sunar. "Ben-O" ilişkisinde karşıdaki kişi kullanılacak, biçimlendirilecek veya denetlenecek bir nesne olarak görülür. "Ben-Sen" ilişkisinde ise karşıdaki insanın benzersizliği ve haysiyeti kabul edilir. Çocuğa yalnızca biçim verilecek bir ham madde gibi yaklaşan din eğitimi, onu "O" hâline getirir. Onun sorularını, korkularını ve şahsiyetini ciddiye alan eğitim ise gerçek bir karşılaşma kurar.

Emmanuel Levinas'ın ötekinin yüzü üzerinden geliştirdiği sorumluluk düşüncesi de İslâmî etikle güçlü bir diyalog kurabilir. Ahlâk, soyut kurallardan önce karşımızdaki insanın kırılganlığını fark etmekle başlar. Aç bir çocuğun, ezilen bir işçinin, yalnız bırakılmış bir yaşlının veya yaralı bir hayvanın varlığı, kişiyi sorumluluğa çağırır. Kul hakkı kavramı da yalnızca hukukî bir borç değil, başkasının haysiyetine karşı duyulan ahlâkî sorumluluktur.

Alasdair MacIntyre ise modern ahlâkın tarihî ve toplumsal bağlarından koparıldığında parçalandığını savunur. Ona göre erdemler, belirli gelenekler ve toplumsal pratikler içinde anlam kazanır. Bu yaklaşım, İslâmî pedagojinin geleneği bütünüyle reddetmemesi gerektiğini hatırlatır. Ancak geleneğe bağlılık, geçmişteki her uygulamayı kutsamak değildir. Gerçek gelenek, kendi içindeki çürümeyi eleştirebilen canlı bir muhasebe gücüne sahip olmalıdır.

Modern etik ve eğitim kuramlarıyla kurulacak bu diyalog, rasyonel İslâm pedagojisinin üç temel boyutunu belirginleştirir: Kant'tan ahlâkî özerklik ve insan haysiyeti; Dewey'den deneyim ve pratik; Freire'den

sorgulama ve özgürleşme. Bunlara Piaget ve Kohlberg'in gelişimsel dikkati, Buber'in karşılaşma ahlâkı, Levinas'ın ötekine karşı sorumluluğu ve MacIntyre'in erdem geleneği eklenebilir.

Fakat kurulacak model ne bütünüyle modern ne de yalnızca geleneksel olmalıdır. Çocuğu geçmişin otoritesine teslim etmek de onu köksüz bir bireyciliğin içine bırakmak da doğru değildir. İhtiyaç duyulan şey, akli vahiyden, özgürlüğü sorumluluktan, geleneği eleştiriden ve ahlâkı merhametten ayırmayan kurucu bir pedagojidir.

Filozof Kirpi: "Eğitim çocuğun zihnine cevap yağmak değil, hangi cevabın insanı ve adaleti koruduğunu sorgulayabilecek bir vicdan yetiştirmektir."

6. Rasyonel İslâm Pedagojisinin Temel İlkeleri

Rasyonel İslâm pedagojisi, mevcut din eğitime birkaç yeni yöntem eklemekten ibaret değildir. Mesele, ezber ağırlıklı derslere biraz tartışma, korku merkezli anlatıma biraz merhamet, otoriter öğretmene biraz nezaket eklemek değildir. Asıl ihtiyaç, din eğitiminin insan, çocuk, akıl, vahiy ve ahlâk tasavvurunu kökten yeniden kurmaktır. Çünkü yanlış insan anlayışından doğru pedagoji çıkmaz. Çocuğu eksik, tehlikeli ve sürekli denetlenmesi gereken bir varlık olarak gören eğitim, ne kadar modern araç kullanırsa kullansın sonunda itaati üretir.

Rasyonel İslâm pedagojisinin temelinde şu kabul bulunmalıdır: **Çocuk, üzerine dinî kimlik yazılacak boş bir levha değil; akli, vicdanı, iradesi ve kendine özgü şahsiyeti bulunan bir insandır.** Eğitim onun zihnini işgal etmeye değil, düşünme yetisini geliştirmeye yönelmelidir. Çocuğun ailesiyle aynı inancı taşıması pedagojinin başarısı sayılabilir; fakat asıl başarı, bu inancı korkudan değil, anlayarak ve ahlâkî sorumluluğunu kavrayarak taşımasıdır.

Bu modelin ilk ilkesi **soru sorma hakkıdır.** Soru, inancın zayıflığı değil, düşüncenin hareketidir. Çocuğun "Allah neden?", "Bu hükmün amacı ne?", "Farklı inanan insanlar ne olacak?" veya "Dindar biri neden haksızlık yapıyor?" gibi soruları bastırılmamalıdır. Çünkü bastırılmış soru ortadan kalkmaz; yalnızca güvenli olmayan bir alana çekilir. Çocuk, cevabını ailesinden veya öğretmeninden alamadığı soruyu başka yerlerde arar. Asıl tehlike sorunun kendisi değil, çocuğun sorusuyla yalnız bırakılmasıdır.

İkinci ilke, **hüküm ile hikmetin birlikte öğretilmesidir.** Dinî bir kural yalnızca "emredildiği" veya "yasaklandığı" için aktarılmamalı; hangi hakkı, değeri ve insanî iyiliği koruduğu da tartışılmalıdır. Yalanın güveni, israfın tabiatı, iftiranın haysiyeti, hırsızlığın emeği, rüşvetin adaleti nasıl tahrip ettiği gösterilmelidir. Böylece çocuk, dinî hükmü dışarıdan dayatılmış bir sınır olarak değil, insanı ve toplumu koruyan ahlâkî bir ilke olarak kavrar.

Üçüncü ilke, **ahlâkın ritüelin önüne geçirilmesidir.** Bu, ibadetlerin küçümsenmesi anlamına gelmez. Tam tersine ibadetin gerçek anlamının korunması demektir. Namaz, insanı kibirden; oruç, bencillikten; zekât, servet tapıncından; hac, üstünlük vehminden uzaklaştırmalıdır. İbadet ahlâkî dönüşüm üretmiyorsa biçim tamamlanmış fakat anlam yarım kalmıştır. Din eğitimi, çocuğa ibadetin nasıl yapıldığını öğretirken, ibadetin insanı nasıl değiştirmesi gerektiğini de öğretmelidir.

Dördüncü ilke, **vicdanın kör itaate üstünlüğüdür.** Çocuk, hiçbir insanî otoritenin mutlak olmadığını bilmelidir. Anne-baba, öğretmen, din görevlisi, cemaat lideri ve devlet görevlisi hata yapabilir. Saygı, kişinin aklını ve vicdanını teslim etmesi değildir. Bir emir açıkça haksızsa, başkasının haysiyetini çiğniyorsa veya zulüm üretiyorsa ona itaat erdem sayılamaz. Rasyonel İslâm pedagojisi, çocuğa yalnızca emre uymayı değil, emrin ahlâkî meşruluğunu sorgulamayı da öğretmelidir.

Beşinci ilke, **adaletin aidiyetten üstün tutulmasıdır**. İnsan çoğu zaman kendi ailesinin, mezhebinin, cemaatinin, milletin veya siyasî grubunun haksızlığını görmek istemez. Eğitim de bu tarafgirliği besleyebilir. Çocuğa "biz" daima haklı, "ötekiler" ise daima şüpheli olarak öğretilirse ahlâk, grup sadakatının hizmetine girer. Oysa adalet, insanın kendi grubunun yanlışına da karşı çıkabilmesini gerektirir. Ahlâkî özne, düşmanın hakkını savunabildiği ve yakınının zulmüne itiraz edebildiği ölçüde olgunlaşır.

Altıncı ilke, **insan haysiyetinin dokunulmazlığıdır**. Çocuk, eğitim adına aşağılanamaz, korkutulamaz, dövülemez veya teşhir edilemez. Hata yapan çocuk şahsiyetiyle değil, davranışıyla yüzleştirilmelidir. "Sen kötüsün" yerine "Bu davranış zarar verdi" denilmelidir. Çünkü ahlâk eğitiminin amacı çocuğun kendisinden nefret etmesini sağlamak değil, yanlışını anlayıp telâfi edebilmesini mümkün kılmaktır. Utançla ezilen çocuk sorumluluk almaz; yalnızca saklanmayı öğrenir.

Yedinci ilke, **çocuğun gelişim düzeyine uygun din dili kullanmaktır**. Soyut teolojik meseleler, ağır günah tasvirleri ve sonsuz ceza anlatıları küçük çocukların dünyasına gelişigüzel taşınmamalıdır. Çocuğun zihni, yetişkinin küçültülmüş hâli değildir. Onun kavramları somut, hayal gücü güçlü ve korkuları gerçektir. Bu nedenle din eğitimi yaşa, psikolojik gelişime ve çocuğun anlam dünyasına uygun olmalıdır. Küçük yaşlarda güven, sevgi, merhamet, emanet, paylaşma ve doğruluk gibi somut değerler merkeze alınmalıdır.

Sekizinci ilke, **dinî otoritenin eleştirilebilir olmasıdır**. Din adına konuşan hiç kimse, yalnızca unvanı veya görünüşü nedeniyle hakikatin mutlak temsilcisi değildir. Çocuk, dinî semboller taşıyan bir insanın da yalan söyleyebileceğini, haksızlık yapabileceğini ve istismar edebileceğini bilmelidir. Bu bilinç dini zayıflatmaz; dini insanî zaafıların rehineliğinden kurtarır. Dindarın yanlışıyla dinin ilkesi birbirinden ayrılmadığında çocuk ya yapılan haksızlığı din adına meşrulaştırır ya da haksızlık yüzünden dinden bütünüyle uzaklaşır.

Dokuzuncu ilke, **ahlâkın gündelik hayatla ilişkilendirilmesidir**. Din ve ahlâk eğitimi yalnızca tarihî kıssalar, soyut hükümler ve sınav soruları içinde kalmamalıdır. Hayvanlara davranış, çevrenin korunması, dijital zorbalık, tüketim, israf, işçi hakkı, liyakat, kamu malı, engellilik, yoksulluk ve farklı inançlara saygı gibi güncel meseleler dersin parçası olmalıdır. Çocuk, ahlâkın yalnızca geçmişte yaşamış iyi insanların hikâyesi değil, kendi tercihlerini ilgilendiren canlı bir sorumluluk olduğunu görmelidir.

Onuncu ilke, **empati ile muhakemenin birlikte geliştirilmesidir**. Akıl tek başına ahlâk üretmeyebilir. İnsan, son derece akılcıca biçimde çıkarını koruyabilir ve başkasını sömürebilir. Bu nedenle rasyonellik, merhamet ve vicdanla sınırlandırılmalıdır. Çocuk yalnızca "Bu davranış mantıklı mı?" diye değil, "Bunu sana yapsalardı ne hissederdin?" diye de düşünmelidir. Başkasının acısını hissedemeyen akıl, adaletin değil, tahakkümün aracına dönüşebilir.

On birinci ilke, **özgürlüğün sorumlulukla birlikte öğretilmesidir**. Özgürlük, insanın istediğini sınırsızca yapması değildir. Başkasının hakkını, tabiatı ve ortak hayatı dikkate alarak seçim yapabilmesidir. Rasyonel İslâm pedagojisi, çocuğun iradesini kırmamalı; fakat iradeyi başıboş da bırakmamalıdır. Tercih yapabilen insan, tercihinin sonuçlarını üstlenmeyi de öğrenmelidir.

Son ilke ise **öğretmenin hakikat sahibi değil, hakikat yolculuğunun rehberi olmasıdır**. Öğretmen her sorunun cevabını bilmek zorunda değildir. "Bilmiyorum, birlikte araştıralım" diyebilmek pedagojik zayıflık değil, epistemik dürüstlüktür. Kendisini yanılmaz gösteren öğretmen öğrencinin aklını küçültür; kendi sınırını bilen öğretmen ise çocuğa düşünmenin ahlâkını öğretir.

Rasyonel İslâm pedagojisi, çocuğa hazır bir kişilik giydirmek yerine onun kendi şahsiyetini adalet, merhamet, hikmet ve sorumluluk içinde kurmasına yardım eder. Böyle bir eğitimde amaç, soru sormayan müntesipler çoğaltmak değil; yanlış karşısında söz söyleyebilen, kendi grubunu da eleştirebilen ve vicdanını hiçbir makama kiralamayan ahlâkî özneler yetiştirmektir.

Filozof Kirpi: “Çocuğun zihnini teslim alan eğitim müntesip, vicdanını ayağa kaldıran eğitim ise insan yetiştirir.”

7. BÖLÜM

Sınıfta Nasıl Uygulanır? Ahlâkî Vaka, Diyalog ve Muhakeme Temelli Eğitim

Rasyonel ve etik temelli bir İslâm pedagojisinin gerçek değeri, yazılı ilkelerin gündelik hayatta nasıl uygulandığıyla anlaşılır. Kâğıt üzerinde çocuğun şahsiyetine saygı duyan, soru sormayı teşvik eden ve adaleti merkeze alan bir eğitim modeli tasarlamak kolaydır. Zor olan, sınıfa girildiğinde öğretmenin iktidarından vazgeçmesi, çocuğun beklenmedik sorusunu tehdit olarak görmemesi ve dinî bilgiyi ezber sınavının dışına çıkarabilmesidir. Çünkü pedagojinin hakikati müfredatta değil, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkide ortaya çıkar.

Geleneksel din öğretiminde öğrenci çoğu zaman kendisine sunulan bilgiyi alır, ezberler ve sınavda tekrar eder. Başarılı öğrenci, doğru cevabı öğretmenin istediği biçimde veren kişidir. Fakat ahlâkî hayatın sorunları test soruları gibi tek seçenekli değildir. Bir davranışın niyeti, bağlamı, sonucu, verdiği zarar ve telâfi imkânı birlikte değerlendirilmelidir. Bu nedenle rasyonel İslâm pedagojisi, öğrenciye yalnızca hazır cevap öğretmez; **ahlâkî bir problem karşısında nasıl düşüneceğini** öğretir.

Bu eğitimin en etkili yöntemlerinden biri **ahlâkî vaka çözümlemesidir**. Öğrencilerin karşısına gerçek hayattan veya kurgusal bir olay çıkarılır. Meselâ sınıfta yerde bir miktar para bulan çocuk düşünelim. Çocuk paranın sahibini bilmiyor ve paraya kendisinin de ihtiyacı var. Geleneksel öğretim, “Başkasının malını almak haramdır” diyerek meseleyi kapatabilir. Rasyonel pedagoji ise hükmü reddetmeden soruyu genişletir:

Para kime aittir? Bulan kişi üzerinde hak sahibi olur mu? İhtiyaç, başkasının malını almayı meşrulaştırır mı? Paranın sahibi yoksulsa durum değişir mi? Parayı saklamak güven ilişkisini nasıl etkiler? Çocuk doğru davranışı seçerse bunu ceza korkusuyla mı, hak duygusuyla mı yapmalıdır?

Bu sorular yasağı belirsizleştirmez; yasağın ahlâkî gerekçesini görünür hâle getirir. Öğrenci, mülkiyet, emanet, ihtiyaç, hak ve güven kavramları arasında ilişki kurar. Böylece dinî hüküm, dışarıdan dayatılan bir emir olmaktan çıkar ve insan ilişkilerini koruyan bir ilke olarak anlaşılır.

İkinci yöntem **Sokratik soruşturmadır**. Öğretmen burada cevabı ilan eden hâkim değil, öğrencinin düşüncesini derinleştiren rehberdir. “Bu davranış neden yanlıştır?”, “Herkes böyle yapsa ne olur?”, “Aynı şey sana yapılsa nasıl hissederdin?”, “Niyet iyi olduğunda sonuçtaki zarar ortadan kalkar mı?” gibi sorularla öğrencinin ilk cevabının arkasındaki varsayımlar açığa çıkarılır.

Bu yöntem dinî hakikati tartışmalı bir kanaate indirgemez. Tam tersine öğrencinin doğru hükme ezberle değil, muhakeme yoluyla ulaşmasını sağlar. Çocuk, öğretmenin otoritesi nedeniyle değil, gerekçeleri anlayarak doğruyu benimser. Böylece öğretmenin bulunmadığı yerde de ahlâkî tercih yapabilir.

Üçüncü yöntem **kıssa ve hikâyelerin eleştirel biçimde okunmasıdır**. Din eğitiminde kıssalar çoğu zaman kahramanları yüceltmek, kötülerini mahkûm etmek ve sonunda hazır bir ibret cümlesi vermek için anlatılır. Oysa kıssanın pedagojik gücü, öğrenciyi olayın içine sokabilmesindedir. Çocuğa “Bu kişinin yerinde olsaydın ne yapardın?”, “Sessiz kalanların sorumluluğu var mıydı?”, “Güç sahibi neden zulme yöneldi?”, “İyi niyet her davranışı haklı çıkarır mı?” soruları yöneltilmelidir.

Bu yaklaşımda tarihî şahsiyetler dokunulmaz heykellere dönüşmez. Onların yaşadığı ahlâkî çatışmalar, öğrencinin kendi hayatındaki tercihlerle ilişkilendirilir. Kissa geçmişte kalmış bir hikâye değil, bugünkü insanın önüne yerleştirilen ahlâkî bir ayna hâline gelir.

Dördüncü yöntem **rol değiştirme ve empati çalışmasıdır**. Bir tartışmada öğrenciler farklı kişilerin konumuna yerleştirilir. Bir öğrenci haksızlığa uğrayan çocuğu, diğeri öğretmeni, bir başkası olayı izleyip sessiz kalan arkadaşları temsil eder. Her biri kendi rolünün duygusunu, korkusunu ve sorumluluğunu anlatır.

Meselâ sınıfta bir öğrenci, konuşma biçimi veya ailesinin yoksulluğu nedeniyle aşağılanmış olsun. Olay yalnızca “alay etmek günahtır” cümlesiyle geçirilmez. Alaya uğrayan çocuğun ne hissettiği, gülenlerin neden kalabalığa uyduğu, sessiz kalanların sorumluluğu ve öğretmenin müdahalesi tartışılır. Böylece öğrenci ahlâkın yalnızca kötülük yapmamak olmadığını; kötülük karşısında sessiz kalmamak olduğunu da kavrar.

Beşinci yöntem **ahlâkî muhakeme çemberidir**. Öğrenciler hiyerarşik sınıf düzeninden çıkarılarak birbirlerini görebilecekleri biçimde oturur. Herkes konuşma hakkına sahiptir; fakat hiç kimse başkasını aşağılayamaz. Öğretmen tartışmanın sonucunu baştan belirlemez. Öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirmelerini, birbirlerinin düşüncelerini dinlemelerini ve gerektiğinde fikirlerini değiştirebilmelerini sağlar.

Fikir değiştirmek burada zayıflık değil, düşünsel dürüstlük sayılır. Çünkü rasyonel eğitimin amacı öğrencinin her tartışmayı kazanması değil, hakikat karşısında kendi yanlışını fark edebilmesidir. Kendisini sürekli haklı çıkarmaya çalışan insan, ahlâkî muhakeme yapmaz; yalnızca egosuna avukatlık eder.

Altıncı yöntem, **ahlâkî eylem ve toplumsal sorumluluk çalışmalarıdır**. Merhamet, adalet ve emanet kavramları yalnızca anlatılarak öğretilmez. Öğrencilerin yaşlarına uygun somut faaliyetlere katılması gerekir. Sokak hayvanları için su kapları hazırlamak, yaşlılarla dayanışma çalışması yapmak, okulda israfı azaltmak, kitap paylaşım ağı kurmak veya engelli bireylerin karşılaştığı güçlükleri incelemek bu çalışmalar arasında olabilir.

Ancak bu etkinlikler gösteriye dönüşmemelidir. Birkaç fotoğraf çekip okulun sosyal medya hesabında yayımlamak, ahlâkî eylemi kurumsal reklâma çevirebilir. Öğrenci yardım ettiği kişiyi kendi iyiliğinin dekoru hâline getirmemelidir. Dayanışmanın amacı yardım edenin üstünlüğünü göstermek değil, eşitsizlik ve mahrumiyet karşısında sorumluluk üstlenmektir.

Yedinci uygulama alanı **dijital ahlâktır**. Çocukların hayatı artık yalnızca okul, aile ve sokaktan oluşmamaktadır. Sosyal medya, dijital oyunlar ve mesajlaşma ortamları yeni ahlâkî sorunlar üretmektedir. Bir görüntüyü izinsiz paylaşmak, sahte hesapla hakaret etmek, bir arkadaşını dijital gruptan dışlamak veya doğruluğu araştırılmamış bilgiyi yaymak da hak ihlâlidir.

Din eğitimi dijital dünyayı görmezden gelirse çocuğun gerçek hayatının önemli bir kısmına ulaşamaz. Gıybet, iftira, mahremiyet, emanet ve kul hakkı kavramları dijital davranışlarla ilişkilendirilmelidir. Ekranın arkasında olmak sorumluluğu ortadan kaldırmaz. Yazılan bir cümle de insanın haysiyetini yaralayabilir.

Sekizinci yöntem **vicdan günlüğüdür**. Öğrenci belirli aralıklarla yaşadığı bir ahlâkî olayı yazar: Ne oldu, ne hissetti, nasıl davrandı, kime zarar verdi, başka ne yapabiliirdi ve zararı nasıl telâfi edebilir? Bu çalışma öğretmene teslim edilmek zorunda değildir; çünkü vicdan günlüğü bir gözetim aracı değil, kişinin kendi nefsiyle konuşma alanıdır.

Amaç çocuğun kusursuz görünmesi değil, kendi davranışını dürüstçe değerlendirebilmesidir. Ahlâkî gelişim hatasızlıkla değil, yanlış fark etme ve düzeltme kabiliyetiyle ölçülür. Sürekli doğru görünmeye zorlanan çocuk hatasını saklar; yanlışlabileceğini bilen çocuk ise dönüşebilir.

Bu pedagojinin sınıfla sınırlı kalması mümkün değildir. Ailede aşağılanan, okulda korkutulan ve camide susturulan çocuğa haftada birkaç saat özgür düşünce dersi vermek yeterli olmaz. Aile, okul ve dinî kurum aynı ahlâkî tutarlılığı göstermelidir. Yetişkinler çocuğa adaleti anlatırken kendi aralarında torpil yapıyor, doğruluğu överken yalan söylüyor ve merhametten söz ederken zayıfları eziyorsa bütün pedagojik anlatı çöker.

Çocuk, yetişkinin sözünden önce davranışını öğrenir. Öğretmenin özür dilemesi, babanın haksız olduğunu kabul etmesi, annenin çocuğun sorusunu ciddiye alması ve din görevlisinin bilmediği konuda "Bilmiyorum" diyebilmesi başlı başına ahlâk dersidir. Çünkü örneklik, vaazdan daha yüksek sesle konuşur.

Rasyonel İslâm pedagojisi sınıfı bir itaat odası olmaktan çıkarak ahlâkî muhakeme atölyesine dönüştürmelidir. Burada çocuk hazır hükümlerin pasif taşıyıcısı değil; hükmün anlamını, sonucunu ve insan üzerindeki etkisini kavramaya çalışan bir öznedir. Böyle bir eğitim, çocuğa yalnızca iyiliğin adını öğretmez; iyilik yapmanın sorumluluğunu, kötülüğe karşı çıkmamanın cesaretini ve verdiği zararı telâfi etmenin haysiyetini kazandırır.

Filozof Kirpi: "Ahlâkî tahtaya yazıp hayatta çiğneyen öğretmen, çocuğa iyiliği değil; ikiyüzlülüğün gramerini öğretir."

8. İtaatkar Müntesipten Ahlâkî Öznenin İnşasına

Rasyonel ve etik temelli bir İslâm pedagojisinin imkânını tartışırken ulaşılan temel sonuç şudur: İslâm ile akıl arasında zorunlu bir çatışma bulunmadığı gibi, iman ile ahlâkî özerklik arasında da aşılması imkânsız bir karşıtlık yoktur. Asıl gerilim, vahiy ile akıl arasında değil; **ahlâkî sorumluluk isteyen din anlayışıyla sorgulanmadan itaat bekleyen otorite düzeni** arasındadır. Akıldan korkan çoğu zaman din değil, din adına konuşma imtiyazını kaybetmek istemeyen insandır.

İslâmî pedagojinin amacı, çocuğu belirli dinî cümleleri tekrarlayan, kendi grubunun sembollerini taşıyan ve otoritenin talimatlarına uyan bir müntesip hâline getirmekse rasyonel eğitim gereksizdir. Böyle bir düzen için ezber, korku, ödül ve ceza yeterlidir. Çocuğun düşünmesine değil, uyum göstermesine ihtiyaç duyulur. Fakat amaç; yaptığı tercihin gerekçesini anlayan, başkasının hakkını gözetken, kendi grubunun zulmüne de karşı çıkabilen ve kimsenin görmediği yerde dürüst kalabilen bir insan yetiştirmekse akıl, vicdan ve özgürlük vazgeçilmezdir.

Müntesip ile ahlâkî özne arasındaki fark burada belirginleşir. Müntesip, doğruluğu ait olduğu grubun kararından öğrenir. Ahlâkî özne ise grubunun kararını adalet ölçüsünde değerlendirir. Müntesip, otoriteye bağlılığını erdem sayar. Ahlâkî özne, otoritenin meşruluğunu yaptığı iş üzerinden sınar. Müntesip, kendi cemaatinin hatasını gizlemeyi sadakat kabul eder. Ahlâkî özne, haksızlığı gizlemenin haksızlığa ortak olmak anlamına geldiğini bilir.

Bu ayrım, din eğitiminin bütün yönünü değiştirir. Çocuğa yalnızca "Büyüklerine itaat et" denildiğinde, haksız bir büyüğe karşı ne yapacağı öğretilmemiş olur. "Cemaatini koru" denildiğinde, cemaatin içindeki mağdurun hakkını kimin koruyacağı cevapsız kalır. "Devlete itaat et" denildiğinde, devlet zulmettiğinde vicdanın nerede duracağı belirsizleşir. Ahlâkî eğitim, bu zor sorulardan kaçamaz. Çünkü ahlâk, herkesin iyi davrandığı sakin zamanlarda değil, doğru ile aidiyetin çatıştığı ânlarda sınanır.

Rasyonel İslâm pedagojisi, vahyi insan aklını susturan bir emirler toplamı olarak değil, insanı düşünmeye ve sorumluluk almaya çağırarak ahlâkî hitap olarak görür. Vahiy, insanın yerine karar veren bir mekanizma değildir. İnsana ölçüler, yönelimler ve temel ilkeler sunar; fakat bu ilkelerin değişen hayat şartlarında nasıl

uygulanacağı akıl, tecrübe ve vicdan yoluyla araştırılır. Aksi hâlde insanın hesap verebilir bir varlık olmasının anlamı kalmaz. Seçme imkânı bulunmayan kişinin sorumluluğundan söz edilemez.

Bu nedenle ahlâkî özerklik, İslâm'a yabancı bir başkaldırı biçimi değildir. Özerklik, insanın kendisini Allah'ın yerine koyması değil; herhangi bir beşerî otoriteyi Allah'ın yerine koymamasıdır. İnsan, ailesinin, öğretmeninin, şeyhinin, partisinin, cemaatinin veya devletin iradesini mutlaklaştırmadığı ölçüde ahlâkî özne olur. Tevhidin pedagojik anlamlarından biri de hiçbir insanî makamın sorgulanamazlaştırılmamasıdır. Allah'a kulluk iddiası, kula kulluğun reddini de içermelidir.

Burada özgürlük ile sorumluluk arasında dikkatli bir denge kurulmalıdır. Çocuğu otoritenin baskısından kurtarmak, onu her istediğini yapabilecek sınırsız bir birey hâline getirmek değildir. Rasyonel pedagoji, özgürlüğü keyfîlik olarak değil, gerekçeli tercih yapabilme ve tercihin sonuçlarını üstlenebilme yeteneği olarak tanımlar. Çocuk seçim yapabilmeli, fakat seçiminin başkaları üzerindeki etkisini de düşünmelidir. "Ben böyle istiyorum" cümlesi tek başına ahlâkî bir gerekçe değildir. Özgürlük, başkasının haysiyetine çarptığı yerde kendisini yeniden değerlendirmek zorundadır.

Rasyonel İslâm pedagojisinin hedeflediği insan, yalnızca iyi niyetli değil, muhakeme sahibi olmalıdır. Çünkü iyi niyet yanlış sonuçlar doğurabilir. Çocuğunu koruduğunu düşünen aile onun şahsiyetini ezebilir. Dini savunduğunu düşünen kişi başkasının inanç özgürlüğünü çiğneyebilir. Toplumu koruduğunu iddia eden devlet adaleti askıya alabilir. Bu nedenle ahlâk, niyetin yanında yöntemi, sonucu, hakkı ve zararı da değerlendirmelidir.

Aynı şekilde muhakeme de merhametten kopmamalıdır. Yalnızca hesap yapan akıl, insanı kolaylıkla bir araca dönüştürebilir. Etkili, verimli ve düzenli olduğu gerekçesiyle zalimce uygulamalar savunulabilir. Rasyonel pedagojinin akli teknik değil, ahlâkî akıldır. Bu akıl, "İşe yarıyor mu?" sorusuyla yetinmez; "Adil mi, doğru mu, insanın haysiyetini koruyor mu?" diye de sorar.

Böyle bir pedagojinin başarısı sınav sonuçlarıyla ölçülemez. Bir çocuğun kaç sûre ezberlediği, kaç dinî terimi tanımlayabildiği veya ibadetlerin şartlarını ne kadar doğru sıraladığı önemlidir; fakat yeterli değildir. Asıl ölçü, o çocuğun zayıf biriyle karşılaştığında nasıl davrandığıdır. Arkadaşına haksızlık edildiğinde susup susmadığı, kendisine emanet edileni koruyup korumadığı, hata yaptığında özür dileyip dilemediği ve çıkarına aykırı olsa da doğruyu savunup savunmadığıdır.

Bu değişim yalnızca müfredatla gerçekleştirilemez. Öğretmenin, ailenin, dinî kurumların ve toplumun davranışı da dönüşmelidir. Çocuğa doğruluk anlatan yetişkin yalan söylüyorsa, adalet öğreten kurum liyakati çiğniyorsa, merhametten söz eden cemaat kendi içindeki mağduru susturuyorsa pedagojik bütünlük çöker. Çocuk, yetişkinlerin sözlerini değil, söz ile davranış arasındaki mesafeyi öğrenir.

Bu nedenle rasyonel İslâm pedagojisi öncelikle yetişkinlerin ahlâkî muhasebesidir. Çocuğu düzeltmeye girişmeden önce ona nasıl bir dünya sunduğumuzu sorgulamamız gerekir. Sürekli itaat isteyen, fakat hesap vermeyen yetişkinlerin kurduğu bir eğitim ahlâk üretemez. Çocuğun soru sormasını isteyen öğretmen kendi otoritesinin sorgulanmasına tahammül etmelidir. Adalet öğreten baba, çocuğuna karşı haksız olduğunda özür dileyebilmelidir. Tevazu anlatan din görevlisi bilmediği konuda "Bilmiyorum" diyebilmelidir.

Rasyonel ve etik temelli bir İslâm pedagojisi mümkündür; fakat bu imkân, yalnızca yöntem meselesi değildir. Aynı zamanda siyasî, toplumsal ve ahlâkî bir tercihtir. Çünkü düşünen çocuk, ileride sorgulayan yetişkin olacaktır. Haksız emre itiraz eden, aidiyetini adaletin önüne geçirmeyen ve kutsal kelimelerin arkasına saklanan iktidarı tanıyabilen bir insan kolay yönetilemez. Bu nedenle otoriter düzenler ahlâkî özne değil, itaatkâr müntesip ister.

Oysa İslâm'ın insan anlayışı, sorumluluğu başkasına devreden bir kişiliği değil, kendi tercihinin hesabını taşıyan insanı gerektirir. Böyle bir insan, günahını cemaatine, zulmünü emre, suskunluğunu korkuya ve çıkarını kadere yükleyemez. Akleder, tercih eder, yanılabilir, tövbe eder, telâfi eder ve yeniden doğrulamaya çalışır.

İslâmî eğitimin geleceği, çocukların zihnini ne kadar doldurduğumuzda değil, vicdanlarını ne kadar özgürleştirdiğimizde belirlenecektir. Amaç, Allah adına konuşan herkese boyun eğen insan değil; Allah adına yapılan haksızlığa da karşı çıkabilen ahlâkî özne yetiştirmektir. Çünkü gerçek iman, insanı düşünmekten kurtaran bir sığınak değil, düşünmenin ve adaletli davranmanın sorumluluğunu ağırlaştıran bir çağrıdır.

Filozof Kirpi: "Allah'a kul yetiştirmek isteyen pedagoji, önce çocuğu kulların otoritesinden kurtarmak zorundadır."

BİBLİYOGRAFYA

I. TEMEL KAYNAK

Kur'ân-ı Kerîm

II. İSLÂM DÜŞÜNCESİNDE AKIL, VAHİY VE AHLÂK

18

Ebû Mansûr el-Mâtürîdî — *Kitâbü't-Tevhîd* (Tevhid Kitabı)

Ebû Mansûr el-Mâtürîdî — *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* (Kur'ân Yorumları)

Kādî Abdülcebbar — *el-Muğnî fî Ebvâbi't-Tevhîd ve'l-Adl* (Tevhid ve Adalet Konularında Kapsamlı Eser)

Fârâbî — *Mebâdî' Ârâ' Ehli'l-Medîneti'l-Fâzıla* (Erdemli Şehir Halkının Görüşlerinin İlkeleri)

Fârâbî — *Tahsîlü's-Sa'âde* (Mutluluğun Kazanılması)

Fârâbî — *es-Siyâsetü'l-Medeniyye* (Medenî Siyaset)

İbn Miskeveyh — *Tehzîbü'l-Ahlâk ve Tathîrü'l-A'râk* (Ahlâkı Olgunlaştırma ve Karakteri Arındırma)

İbn Miskeveyh — *el-Hikmetü'l-Hâlide / Câvîdân-Hired* (Ebedî Hikmet)

İbn Sînâ — *Kitâbü's-Şifâ: en-Nefs* (Şifâ Kitabı: Nefs ve Ruh Bilimi)

Gazzâlî — *İhyâü Ulûmi'd-Dîn* (Din İlimlerinin İhyası)

Gazzâlî — *Mîzânü'l-Amel* (Amelin Ölçüsü)

Gazzâlî — *Eyyühe'l-Veled* (Ey Oğul)

İbn Rüşd — *Faslü'l-Makâl fî mâ Beyne'l-Hikmeti ve's-Şer'ati mine'l-İttisâl* (Felsefe ile Din Arasındaki İlişkinin Açıklanması / Felsefe-Din ilişkisi)

İbn Rüşd — *Tehâfütü't-Tehâfüt* (Tutarsızlığın Tutarsızlığı)

İbn Haldûn — *el-Mukaddime* (Mukaddime)

Mâverî — *Edebü'd-Dünyâ ve'd-Dîn* (Dünya ve Din Edebi)

III. MODERN ETİK, AHLÂKÎ ÖZERKLİK VE İNSAN HAYSIYETİ

Immanuel Kant — *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi)

Immanuel Kant — *Kritik der praktischen Vernunft* (Pratik Aklın Eleştirisi)

Martin Buber — *Ich und Du* (Ben ve Sen)

Emmanuel Levinas — *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité* (Bütünlük ve Sonsuzluk: Dışsallık Üzerine Deneme)

Emmanuel Levinas — *Éthique et Infini* (Etik ve Sonsuz)

Alasdair MacIntyre — *After Virtue: A Study in Moral Theory* (Erdem Peşinde: Bir Ahlâk Teorisi Çalışması)

IV. ÇOCUKTA AHLÂKÎ GELİŞİM VE MUHAKEME

Jean Piaget — *Le Jugement moral chez l'enfant* (Çocuğun Ahlâkî Yargısı)

Lawrence Kohlberg — *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Ahlâkî Gelişimin Felsefesi: Ahlâk Basamakları ve Adalet Fikri)

Lawrence Kohlberg — *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Ahlâkî Gelişimin Psikolojisi: Ahlâk Basamaklarının Doğası ve Geçerliliği)

Carol Gilligan — *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Kadının Farklı Sesi: Psikolojik Kuram ve Kadının Gelişimi)

V. DEMOKRATİK, DENEYİMSEL VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ

John Dewey — *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (Demokrasi ve Eğitim: Eğitim Felsefesine Giriş)

John Dewey — *Experience and Education* (Deneyim ve Eğitim)

Paulo Freire — *Pedagogia do Oprimido* (Ezilenlerin Pedagojisi)

Paulo Freire — *Education for Critical Consciousness* (Eleştirel Bilinç İçin Eğitim)

Paulo Freire — *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Yurttaşlık Cesareti)

Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp ve Frederick S. Osanyan — *Philosophy in the Classroom* (Felsefe Sınıfı)

Thomas Lickona — *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (Karakter Eğitimi: Okullarımız Saygı ve Sorumluluğu Nasıl Öğretebilir?)

VI. ÇAĞDAŞ İSLÂM EĞİTİMİ VE PEDAGOJİNİN YENİDEN İNŞASI

Abdullah Sahin — *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (İslâm Eğitiminde Yeni Yönelimler: Pedagoji ve Kimlik Oluşumu)

Syed Muhammad Naquib al-Attas — *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (İslâm'da Eğitim Kavramı: İslâmî Bir Eğitim Felsefesi İçin Çerçeve)

Syed Ali Ashraf — *New Horizons in Muslim Education* (Müslüman Eğitiminde Yeni Ufuklar)

Fazlur Rahman — *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (İslâm ve Çağdaşlık: Fikrî Bir Geleneğin Değişimi)